

ARTÍCULO DE INVESTIGACIÓN  
RESEARCH REPORT

<http://dx.doi.org/10.14482/zp.33.378.001>

## La construcción de la intertextualidad en el género proyecto de grado: retos para la enseñanza de la escritura académica en la universidad\*

*The Construction of Intertextuality in the  
Graduation Project Genre: Challenges for  
Teaching Academic Writing in the University*

**BIBIANA YANETH ROMERO CHALA**

Colegio Mayor de Antioquia, Colombia

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0554-1431>

Email: [bibiana.romero@colmayor.edu.co](mailto:bibiana.romero@colmayor.edu.co)

\* Este artículo forma parte del proyecto de tesis doctoral “La construcción discursiva de la intertextualidad en los géneros recepcionales: una situación de escritura en las disciplinas”, presentado en el Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona e inscrito como proyecto solidario de investigación del Grupo en Desarrollo Local y Gestión Territorial del Colegio Mayor de Antioquia.



---

## RESUMEN

Ante el desafío que supone escribir a partir de fuentes y posicionar la voz propia, este artículo expone los resultados de un estudio centrado en los modos y en las dificultades presentados por escritores en formación frente a la construcción de la intertextualidad en el género proyecto de grado. Se analiza un corpus de 33 marcos referenciales escritos durante el cursado de la asignatura Seminario de Grado en una universidad pública. La metodología usada combina aspectos cualitativos y cuantitativos en el uso de la citación y referenciación, en mecanismos como su tipología, funciones, acciones de argumentación y posicionamiento. Los resultados indican que en este nivel las elecciones lingüísticas y retóricas no se relacionan con convenciones disciplinares o del género, sino con restricciones en el dominio discursivo, evidencia que plantea retos para la enseñanza de la escritura académica en la aulas universitarias.

**Palabras clave:** intertextualidad, atribución del conocimiento, géneros académicos, escritura académica.

---

## ABSTRACT

Given the challenge of writing from sources and positioning one's own voice, this article presents the results of a study focused on the modes and difficulties presented by writers in training against the construction of intertextuality in the graduation project genre. A corpus of 33 referential frames written during the course of the graduation Seminar at a public university is analyzed. Qualitative and quantitative methods are used to analyze the use of citation and referencing, in mechanisms such as its typology, functions, argumentation and positioning actions. The results indicate that at this level linguistic and rhetorical choices are not related to disciplinary or genre conventions, but to restrictions in the discursive domain, evidence that presents challenges for teaching academic writing in university classrooms.

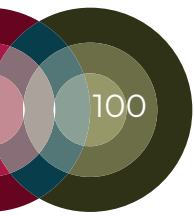
**Keywords:** intertextuality, knowledge attribution, academic genres, academic writing.

---

### Como citar este artículo:

Romero Chala, B. (2020). La construcción de la intertextualidad en el género proyecto de grado: retos para la enseñanza de la escritura académica en la universidad. *Zona Proxima*, 33, 98-124.

Recibido: 30 de octubre de 2019  
Aprobado: 17 de diciembre de 2019



## INTRODUCCIÓN

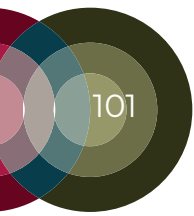
Escribir a partir de fuentes es un elemento central en la comunicación científica y en la acreditación de conocimientos en el contexto de la culminación de la formación disciplinar. De hecho, en las últimas décadas, hay un creciente interés por la investigación de las formas como los autores reportan el conocimiento y utilizan estrategias de posicionamiento en géneros necesarios para obtener un grado. En este sentido, numerosos autores han investigado las maneras de construcción del saber a partir de las interacciones entre la voz propia, las voces de otros y las variaciones en la estructuración de la autoría según las disciplinas (Beke, 2008, 2011; Bolívar, Beke y Shiro, 2010; Hyland, 2005). Tales trabajos señalan que estos elementos varían según los géneros y las formas de marcar grados de compromiso en cada área de conocimiento.

Otros investigadores han rastreado los mecanismos de citación, atribución y reporte del conocimiento, así como las estrategias lingüísticas usadas para posicionarse, distanciarse o autopromocionarse con respecto a autores o ideas clave en el nicho disciplinar (Bazerman, 2004; Hyland, 2005; Massi, 2005; Meza, 2018; Pardo y Castelló, 2016; Sabaj y Páez, 2010; Siddharthan & Teufel, 2007; Swales, 1990; Thompson, 2005). La mayoría de estos trabajos han usado como corpus de estudio las tesis de posgrado y artículos de investigación, a menudo, desde metodologías que combinan el análisis de corpus con el estudio de las representaciones de los miembros de las comunidades discursivas.

Como se advierte, la investigación en el campo ha sido abundante; no obstante, la tradición es más escasa en cuanto a la experiencia de escritores en niveles de formación de pregrado que enfrentan la tarea de formular sus proyectos, escribir un informe de investigación o tesina y que deben, por tanto, justificar sus elecciones teóricas y conceptuales. Este vacío nos parece evidente en al menos dos aspectos: por un lado, la ausencia de trabajos que describan los recursos lingüísticos y retóricos usados para afrontar la redacción de secciones en que es preciso dar cuenta de los antecedentes y fundamentos teóricos; por otro, la escasa producción relativa a la documentación de las dificultades en la gestión o el reporte de lo dicho por otros y las consecuentes alternativas didácticas para afrontarlas.

En el contexto de los vacíos descritos, nuestro objetivo es dar cuenta de los principales modos y dificultades en la estructuración de la atribución del conocimiento y la responsabilidad sobre el contenido presentado mediante citas y referencias en el género recepcional proyecto de grado. Nos interesa analizar las maneras de construir la intertextualidad y de evidenciar el posicionamiento de los autores en tanto formas de forjar la identidad en el nicho de una comunidad disciplinar.

Para alcanzar este objetivo, analizamos un corpus en 33 marcos teóricos escritos por estudiantes en la asignatura Trabajo de Grado, de un pregrado en Planeación y Desarrollo Social de una uni-



versidad pública colombiana. En el análisis, se opta por un diseño que combina aspectos cuantitativos y cualitativos centrados en dos planos del discurso (Beke, 2008): a) el plano autónomo, en el cual se hacen evidentes las operaciones textuales propias de la citación tales como la integración de diferentes tipos de citas y del discurso directo o indirecto, y b) el plano interactivo en el que se ubican las acciones de argumentación y posicionamiento de los autores evidentes en los usos de las citas y referencias y en las formas como se evalúa la información retomada.

Dado que nuestro estudio se centra en las producciones de estudiantes de pregrado, el seguimiento de tales categorías nos permitió identificar, además de usos característicos, dificultades en la estructuración relativas al seguimiento de elementos, como los derechos de autor y la inserción de recursos argumentativos, de síntesis, paráfrasis y diálogo con las voces de otros.

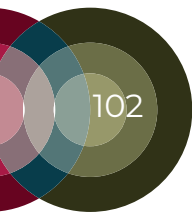
En atención a lo expuesto, el artículo se organiza en cinco secciones: elementos teóricos y conceptuales necesarios para el análisis, metodología del estudio y discusión de los resultados en dos apartados: a) los usos de los recursos antes indicados en los dos planos del discurso y b) los hallazgos en cuanto a dificultades en la construcción de la intertextualidad. Por último, exponemos las conclusiones en diálogo con las perspectivas didácticas emergidas de la reflexión.

## ELEMENTOS TEÓRICOS Y CONCEPTUALES

### DISCURSO ACADÉMICO O ESPECIALIZADO

El reporte del conocimiento a partir de citas y referencias es un recurso característico del discurso académico. Esta noción, aunque a menudo asumida sin mayor distinción frente al concepto de *discurso especializado*, se reserva, tal como propone Parodi (2007), al continuo de textos de diferentes disciplinas, con orientaciones profesionales, científicas o académicas que forman parte del discurso especializado.

Según esta precisión, el discurso especializado presenta rasgos lingüísticos diferenciales, entre ellos, la especialidad temática y disciplinar, la evidencia de la experticia de sus productores, el predominio de la función comunicativa referencial y la circunscripción a una situación y comunidad discursiva particular (Parodi, 2007). Con su apropiación se pretende comunicar y acreditar el conocimiento (Colás, Buendía y Hernández, 2009; Venegas, Zamora y Galdames, 2016) bajo el uso de convenciones altamente especializadas y según formas de organización particular, es decir, mediante la estructuración de géneros como el artículo, la tesis y el proyecto de grado o de investigación, entre otros.



Tal como advierte Bhatia (2002b), se trata de textos producidos en diferentes niveles (pregrado, posgrado), a su vez con características divulgativas, didácticas y formativas, por lo que su producción implica, además del dominio de las convenciones escriturales, el sometimiento a unas condiciones evaluativas (Colás et al., 2009). De hecho, sobre la complejidad de esta tarea de escritura, autores como Ädel (2006), Bartholomae (1985), Hyland (2001, 2002), Ivanič (1998), Thompson (2001), entre otros, han señalado su relación con los procesos de construcción de la identidad del escritor, la función de su imagen y el lugar en la comunidad discursiva que integra o que aspira integrar.

Otros investigadores, entre ellos Badley (2009), Beke (2008), Bolívar y Betancourt (2002) y Castelló (2009a), relacionan este tipo de escritura con los requerimientos de construir conocimiento, por lo que sus autores precisan ubicar una tradición o andamiaje reconocido, pero con el objetivo de posicionarse o construir la voz propia. Razón por la cual uno de sus elementos centrales es la gestión del saber precedente en interacción con el nuevo o con su interpretación.

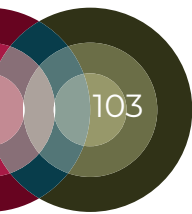
## DIALOGICIDAD Y POLIFONÍA EN EL DISCURSO ACADÉMICO

Como se mencionó, la escritura de los géneros antes referidos involucra la construcción del posicionamiento social (Hyland, 2002), acción que requiere la apelación o el reporte del saber en conjunción con una interacción permanente entre lo dicho y lo aportado, quiere decir, la instauración de una relación entre las voces de los otros y la propia (Beke, 2008).

En este marco, relacionamos la concomitancia entre saber propio y ajeno con el concepto de *polifonía* introducido por Bajtin (1999) y posteriormente retomado por Kristeva (1981) y Ducrot (1986), para designar el modo como en un texto se encuentran otros textos, en función de reproducción, de apoyo o de contestación.

Ahora bien, en el campo de la escritura con fines específicos, los conceptos de *polifonía* e *intertextualidad* suelen retomarse bajo la noción de *atribución*, *reporte del conocimiento* o *discurso referido* (Bazerman, 2004; Beke, 2008; Hyland, 1999; Massi, 2005; Meza, 2013; Reyes, 2003; Romera, 1996; Siddharthan & Teufel, 2007; Sabaj y Páez, 2011; Swales, 1990), de manera que son de interés elementos como la citación y la referenciación en sus aspectos gramaticales, funcionales y retóricos, pues tales recursos revelan estrategias de posicionamiento, distancia, construcción de la autoría, autopromoción e interacción con los autores o saberes referidos.

Los distintos estudios sobre la intertextualidad, aunque adscritos a intereses y análisis de corpus diferentes, coinciden en reconocer su centralidad desde al menos tres perspectivas: la primera centrada en la actividad propia de la construcción epistémica en la escritura académica y su



consecuente requisito de referir el saber precedente; la segunda, en la necesidad de reconocerse, distanciarse y promocionarse; y la tercera, en la interacción o el diálogo instaurado entre el autor y los autores referidos. En estas aportaciones, a continuación definimos los elementos que para nuestro propósito constituyen conceptos centrales.

### Intertextualidad en el texto académico

Aludimos a la intertextualidad de manera restrictiva para referirnos a la presencia de un texto en otro bajo una inscripción explícita. Como recurso, la intertextualidad puede referir elementos epistémicos (presencia de saberes referidos), discursivos (interacción entre voces) y textuales (estrategias para reportar las voces y posicionarse frente a ellas) (Meza, 2013). En este conjunto, son de nuestro interés los discursivos y textuales, por cuanto analizar la correlación entre el saber disciplinar referido y la pertinencia de su inserción estaría por fuera de nuestra competencia.

En coherencia con esta delimitación, acogemos la propuesta hecha por Beke (2008) quien distingue dos planos discursivos: el plano textual y el plano interactivo. El primero corresponde a la estructura superficial del texto, es decir, al conjunto de operaciones textuales visibles, tales como los diferentes tipos de citación y referenciación. Por su parte, en el interactivo se vinculan acciones de argumentación, posicionamiento e interacción. Veamos los elementos conceptuales en cada nivel.

En el *plano textual* se diferencian:

*Citas integradas (CI)*. El nombre del autor aparece en la oración que introduce la cita, por ejemplo:

Leontiev (1978) considera que “la actividad es una unidad molecular, no una unidad de la vida del aditiva del sujeto corporal, material” (p. 67).

De acuerdo con Beke (2008), en este tipo de cita la función discursiva remarca la autoridad mediante su mención y la atribución de una función sintáctica y semántica: como sujeto del verbo en una construcción activa o pasiva, bajo la introducción de grupo nominal, preposicional o un adjunto. En estos casos, los datos de fecha y página aparecen entre paréntesis después del nombre del autor o al final de la cita y el discurso reportado puede ser directo o indirecto.

*Citas no integradas (CNI)*. El autor es llevado a un paréntesis o a una nota al pie de página. Según el estilo de citación y el discurso, puede ser igualmente directo o indirecto, por ejemplo:

En este doble propósito, el recurso retórico usado será la apelación a las voces de los otros o el reporte del conocimiento (Beke, 2008).



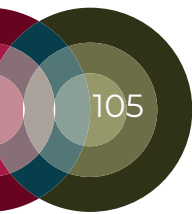
Para Swales (1990), en este tipo de citas no se presenta relación de dependencia entre la referencia y la cláusula en el texto, como ocurre en la cita integrada. En el plano textual, la manifestación de la elección se constata en el envío del nombre del investigador al paréntesis o a la nota, lo cual puede ocurrir al final del texto o en medio de este. No obstante, en el plano interactivo, la función estará determinada por el énfasis hecho en el contenido y por la función de la cita, por ejemplo, si se usa para apoyar, ampliar, expandir las referencias, contrastar una posición o lograr una definición.

*Discurso directo (DD) y discurso indirecto (DI)*. En la incorporación de los enunciados, se puede apelar a la toma directa de la información, lo cual se reconoce como discurso directo, o a su construcción o discurso indirecto. En el primer caso, se produce, tal como refieren Calsamiglia y Tusón (1999, pp. 50-151), una interrupción o discontinuidad entre el discurso del enunciador o discurso de base (D1) y el discurso reportado o discurso citado (D2), de modo que se identifican marcas tanto sintácticas (expresiones de reporte) como gráficas (comillas, dos puntos, cita en bloque, cursiva, sangría o disminución del tamaño de la fuente, según el estilo de citación). En el segundo, al insertar el enunciado de otro, se inscribe un solo locutor y centro deíctico, con el uso de un relacionante introductor de la cita: “dice, afirma, sostiene que” (Calsamiglia y Tusón, 1999). La peculiaridad de este estilo es que no se mantiene el mismo tono enunciativo, pues recurre a la paráfrasis, síntesis o generalización (Beke, 2008).

En cuanto al *plano interactivo*, se ubican acciones de argumentación y posicionamiento evidentes en el uso de los verbos de reporte, su potencial evaluativo y en las funciones de las citas:

*Los verbos de reporte*. Son aquellos usados en la estructura introductoria de la cita, tales como decir, afirmar, sostener, argumentar. Estos verbos indican funciones discursivas, como replicar, refutar, afirmar, cuestionar, aprobar, con lo cual estructuran estrategias retóricas y marcas de posicionamiento o distancia con el discurso referido (Calsamiglia y Tusón, 1999). Suelen reunirse según las acciones referidas en (Beke, 2008; Maldonado, 1991; Meza, 2013; Reyes, 2003):

- Verbos del discurso o *verbos dicendi*, entre ellos, *opinar, considerar, criticar, advertir, afirmar, abordar*, entre otros.
- Verbos que reportan actividades de investigación, conocimiento o acciones epistémicas: *analizar, calcular, descubrir, explorar, mostrar, observar, proponer, presentar, analizar*, entre otros.
- Verbos cognitivos: *asumir, creer, concebir* (en el sentido de formar una idea), *considerar, entender, examinar, escuchar* (no en sentido físico), *imaginar, intuir, pensar*, entre otros.



El análisis de los verbos de reporte provee indicaciones sobre el grado de acuerdo, desacuerdo, consideración positiva o negativa conferida por el enunciador al discurso reportado; ello se puede rastrear en su función de facticidad o grado de veracidad (Beke, 2008).

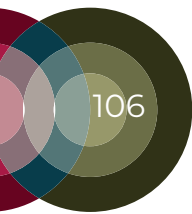
*Funciones de las citas.* Desde la perspectiva de la lingüística aplicada y con fines específicos, se cuenta con una amplia clasificación de las funciones de las citas (Beke, 2008; Hyland, 2002, 2005; Jacoby, 1987; Romera, 1996; Sánchez, 2013; Swales, 1990). Luego de cotejar algunas de estas propuestas, encontramos que son bastante similares. De hecho, algunas funciones pueden incluirse en otras o solaparse. En esta constatación, hemos decidido acoger la propuesta de Weinstock (1981, p. 18), quien presenta una exhaustiva lista de 15 funciones. En la tabla 1, se ordenan en relación con otras propuestas analizadas.

**Tabla 1.** Funciones de las citas en relación con otras clasificaciones

Funciones de las citas ordenadas según nuestra propuesta de agrupamiento (Weinstock, 1981, p. 18)	Funciones desde otras propuestas de clasificación (Beke, 2008; Hyland, 2002, 2005; Romera, 1996, Swales, 1990)
Rendir homenaje a los pioneros.	Función de reconocimiento de la propiedad intelectual y con ello el grado de compromiso con ciertas figuras y conceptos estructurales de la disciplina
Proporcionar indicaciones de los trabajos de escasa diseminación o indización.	
Identificar las publicaciones originales en las que una idea o concepto fue analizado.	
Identificar las publicaciones originales u otros trabajos que describen un término o concepto eponímico.	
Dar crédito de los trabajos relacionados.	Las funciones de ubicación del contexto, documental y cognitiva
Identificar metodologías, instrumentos, etc.	
Proporcionar trabajos de fundamentación.	
Corregir los trabajos propios.	Función de contraste
Corregir los trabajos de otros.	
Criticar trabajos previos.	
Rechazar el trabajo o las ideas de otros.	
Cuestionar pretensiones de prioridad de otros.	
Sugerir nuevas líneas de investigación.	
Justificar afirmaciones.	Función de ratificación
Refrendar datos, clases de hechos, constantes físicas, etc.	

**Fuente:** Elaboración propia a partir de Weinstock (1981, p. 18).





## METODOLOGÍA

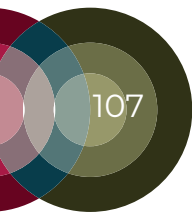
En el estudio, se combinan técnicas cuantitativas y cualitativas para describir un corpus de 33 marcos teóricos o conceptuales tomados de los proyectos de grado escritos por los estudiantes del curso Seminario Trabajo de Grado del programa Planeación y Desarrollo Social de una universidad pública colombiana, entre 2014 y 2016. El tipo de revisión adelantada corresponde al análisis del discurso académico. Dado que hemos tomado una parte del texto completo (la sección marco teórico o conceptual), clasificamos el corpus como subcorpus (Sinclair, 1991). El enfoque responde a una perspectiva más basada en el corpus (Beke, 2008; Parodi, 2008), que, guiada por este, en tanto partimos de un modelo de categorías ya probado para intentar evidenciarlas en el nuestro.

## PROCEDIMIENTOS Y HERRAMIENTAS DE ANÁLISIS

Una vez constituido el corpus, y con el objetivo de diferenciar discurso referido de aquel tomado de otros autores sin atribución explícita, usamos Turnitin, un programa de detección de plagio. La herramienta permite visualizar datos de coincidencia y revisar las fuentes de la información, sin embargo, no es posible usarla como estimativo fiable de plagio, puesto que su detección incluye coincidencias en citas correctas e incorrectas; por esta razón, revisamos cada cita y corroboramos su fuente para luego etiquetar, con ayuda de Atlas.ti, dos fenómenos:

- Problemas de citación y referenciación en dos aspectos: a) errores en la citación como ausencia de comillas, fecha, página, autor, referencia del autor entre paréntesis en citas integradas, citas muy extensas, y b) fragmentos que fueron tomados literalmente sin referir ningún aspecto de la fuente, paráfrasis inadecuada y, en general, problemas con el uso de las fuentes. La estimación de los errores se hizo con respecto a las pautas de escritura seguidas por los estudiantes, en este caso, el *Publication Manual of the American Psychological Association* sexta edición.
- Los mecanismos del plano textual en categorías como CI, CNI, DD y DI, los tipos de construcción del enunciado de reporte y los mecanismos en el plano discursivo en verbos de reporte y funciones de las citas.

Una vez finalizado este proceso, se generaron los reportes con sus fragmentos de citas por cada familia de códigos y número de apariciones. Los datos fueron vaciados en una matriz en Excel, diferenciada para cada familia, a la cual se le aplicó una estadística descriptiva que permitió determinar porcentajes de uso para cada categoría en relación con la cifra total de apariciones etiquetadas, así como frecuencias, desviación estándar, media y varianza, en los casos en que era



preciso determinarla. El análisis se complementó con algunos datos cualitativos provenientes de la experiencia de trabajo con los estudiantes y de algunas entrevistas y observaciones realizadas durante los semestres en los cuales se recogió el corpus.

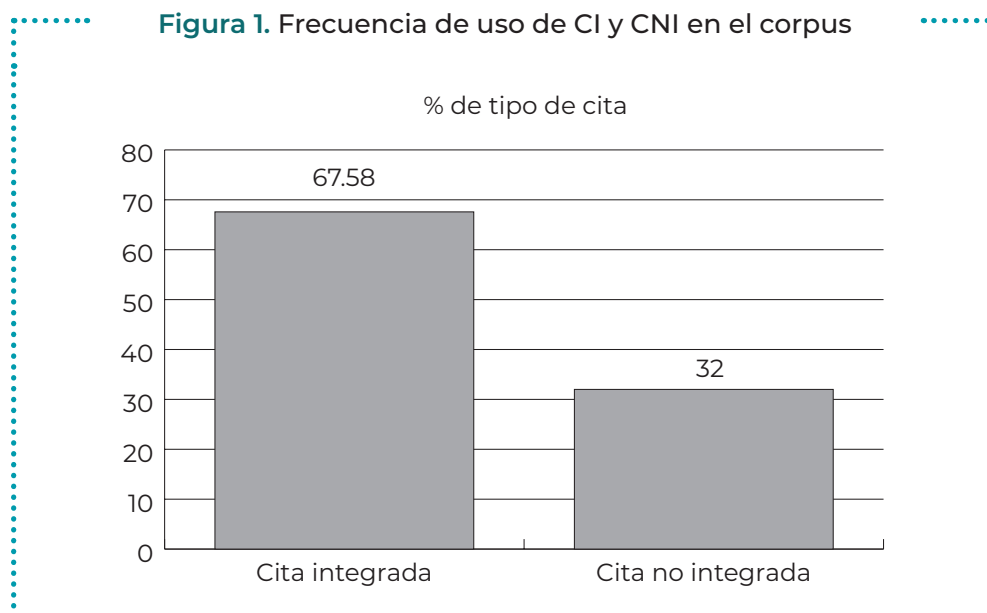
## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Los resultados que presentamos a continuación se ordenan en dos secciones. En la primera, se describen y discuten los hallazgos relativos a las formas de estructurar la intertextualidad en el corpus establecido y según la distinción entre planos de discurso antes señalada. En la segunda, se retoman las principales dificultades constatadas en relación con la gestión de las voces en la escritura de los estudiantes.

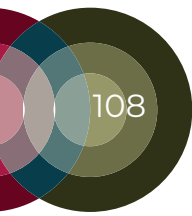
### LOS USOS DE LA INTERTEXTUALIDAD EN EL CORPUS

#### Plano autónomo o textual: uso de CI y CNI

La figura 1 muestra la distribución de CI y CNI hallada en el corpus.



**Fuente:** Elaboración propia



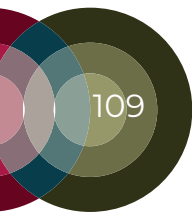
Los porcentajes revelan una clara tendencia al uso de CI con un porcentaje del 67,58 %, frente a un 32 % con respecto a las CNI. Este comportamiento difiere de los resultados señalados en otras investigaciones frente a las preferencias enunciativas en tesis de pregrado de lingüística y psicología (Meza y Martínez, 2011; Sabaj y Páez, 2010; Venegas, Meza y Martínez, 2013), disciplinas con usos retóricos más cercanos a la “pretensión” de objetividad.

En este orden de ideas, nuestros resultados se acercan más a los descritos por autores como Beke (2008), Hyland (2001, 2002) y Sánchez (2013), quienes encuentran que en disciplinas como la filosofía, la educación y las ciencias sociales y humanas los autores optan por el uso de CI, por cuanto gran parte del trabajo se enfoca en uno o varios autores concretos. Sin embargo, no consideramos que la preferencia de uso corresponda a un patrón disciplinar o a una característica atinente al género; en su lugar, creemos que la elección revela el apego a autores que gozan de reconocimiento, de ahí que los escritores se vean compelidos a demostrar que los consideran o que se comprometen con ellos (Swales, 1990). Este patrón se acentúa bajo la consideración de que los estudiantes procuran referir en sus trabajos las fuentes recomendadas por sus docentes o seguidas en los cursos. Este rasgo, evidentemente, se relaciona con un limitado manejo de fuentes y con el seguimiento de una línea más descriptiva que argumentativa en sus escrituras.

Tal como apreciaremos más adelante, el uso recurrente de CNI es proporcional a la elección del DD, lo cual apoya nuestro planteamiento, puesto que la reproducción literal, frecuentemente en bloque, señala el escaso desarrollo de recursos de argumentación y la necesidad de remitir el foco enunciativo, de manera casi que taxativa, a la voz de los otros.

La elección parece ocurrir porque la función de conceptualizar no se lleva a la discusión o inserción de otros conceptos en oposición o ampliación; al respecto, solo evidenciamos 10 casos de uso de una cita de apoyo o expansión (Teberosky, 2007), es decir, de una referencia que introduzca otros investigadores con perspectivas diferenciales. Se deriva de esta preferencia que los enunciadores no pretenden cuestionar lo enunciado, hecho más probable en el uso de las CNI.

Frente a la interpretación de los resultados, es preciso aclarar que, aunque nos hemos referido con frecuencia a los usos como elecciones que marcan el grado de compromiso frente a las voces de los otros, en nuestro corpus, no creemos que tales tendencias correspondan a modos deliberados de conseguir los propósitos comunicativos. En su lugar, las tendencias descritas señalan la escasa reflexión de los autores respecto de qué recursos usar, por qué y para qué. De hecho, si atendemos a la complejidad cognitiva y discursiva, encontramos que mencionar la fuente y reproducir el discurso son procedimientos mucho más sencillos y de conocimiento general. Por el contrario, sintetizar, parafrasear y ubicar estratégicamente las fuentes para lograr la argumentación implica



una selección más compleja y consciente, para la cual los escritores en formación seguramente no han sido preparados.

*Estructuras de reporte en el uso de CI.* En cuanto a las formas como se integra el nombre del autor en el enunciado de reporte, la tabla 2 muestra una tendencia a incluir el nombre del investigador como sujeto (45,1 %) o a ubicarlo en un adjunto (35,7 %).

**Tabla 2.** Estructuras de reporte en CI

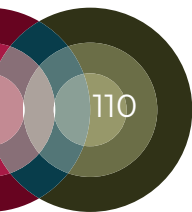
Estructuras de reporte en CI	N.º de repeticiones	Porcentaje
Nombre del investigador o referencia como sujeto del verbo	144	45,1
Nombre del investigador o referencia en un adjunto	114	35,7
Nombre del investigador o referencia como actor en una pasiva	32	10,0
Nombre del investigador o referencia introducido en un grupo preposicional parte de un grupo nominal	25	7,8
Nombre del investigador o referencia introducido en una estructura copulativa con el verbo ser	4	1,2
Total	319	100

**Fuente:** Elaboración propia.

La preferencia de los dos primeros estilos se relaciona con la tendencia a reportar las voces de los otros mediante el DD (Beke, 2008), puesto que, al retomar las palabras textuales e integrar el nombre del autor, es predecible que se haga mediante el uso de verbos de reporte, regularmente de discurso, cuyo sujeto será el nombre del investigador o de la entidad que profiere las palabras. Por ejemplo:

Por su parte, Carrere (2004) *expresa*: La minería “es presentada como paradigma de la riqueza” (p. 11).

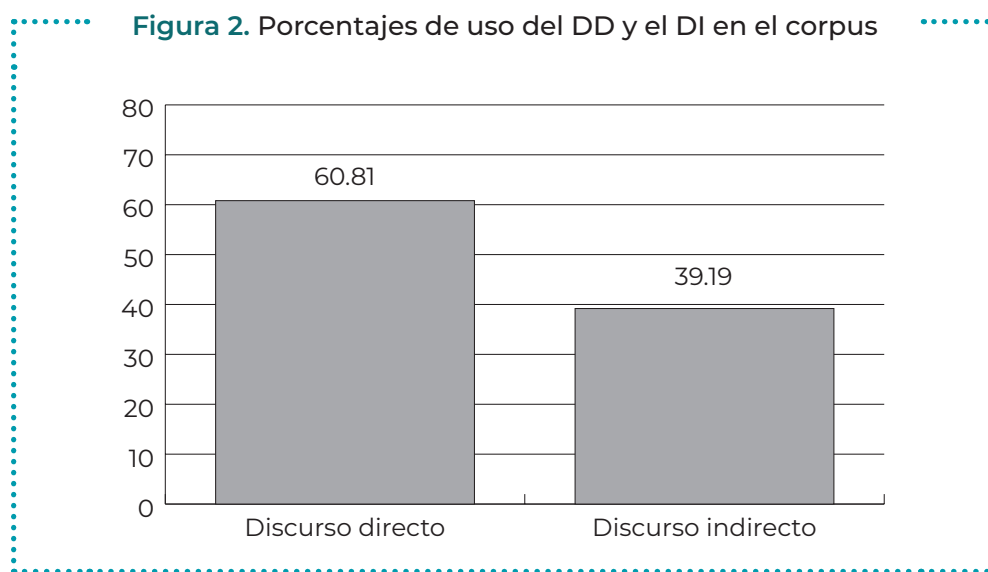
En la cita, el nombre del investigador desempeña el papel de sujeto gramatical y cumple la función de sujeto lógico (Halliday & Matthiessen, 2004), de modo que la atribución del saber otorga toda la fuerza de la enunciación al sujeto para reforzar la intención —explícita o no— de otorgar preeminencia a cierta autoridad.



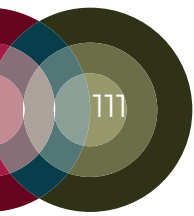
En lo concerniente al recurso de introducción del nombre del investigador o referencia en un adjunto, conviene situar que su uso, en apariencia periférico, puede proporcionar información sobre la distancia tomada por el enunciador frente a la voz referida (Beke, 2008). No obstante, consideramos que en nuestro corpus la relación no ocurre por grado de compromiso, tanto como por el uso frecuente de citas de citas, es decir, reporte de enunciados tomados por otros en la fuente que los estudiantes siguen.

Esta tendencia ha sido también documentada por Ainciburu (2014) en escritores de primeros grados. Coincidimos con la autora en que la práctica puede deberse a una documentación insuficiente previa a la escritura. Otras estructuras de reporte descritas como la de introducción del autor mediante la voz pasiva (10 %), en un grupo preposicional (7,8 %), o en una estructura copulativa con el verbo ser (1,2 %), presentan frecuencias de aparición muy bajas y sin grandes diferencias entre ellas.

*Uso del DD y DI.* Con respecto a la recurrencia al DD o al DI, según se expone en la figura 2, del total de las citas codificadas como integradas y no integradas, el 60,81 % fueron reproducidas de manera literal, frente a un 39,19 %, que fueron parafraseadas. Estos resultados evidencian que los estudiantes prefieren el estilo directo, de modo que, cuando apelan a las voces de otros autores, deciden no interferir sobre los enunciados y transcribirlos directamente (figura 2).



**Fuente:** Elaboración propia



El comportamiento ha sido documentado por Sabaj y Páez (2010) en escritos de estudiantes de Licenciatura en Filosofía en que la investigación puede centrarse en algunos autores por lo que es preciso reproducir sus discursos. Algo distinto ocurre en tesis de lingüística, como lo ilustran Venegas, Meza y Martínez (2013), en que el mayor uso de citas indirectas muestra que no es necesario referir de manera literal, dada la consolidación de los conceptos y el acuerdo con las ideas que se aportan.

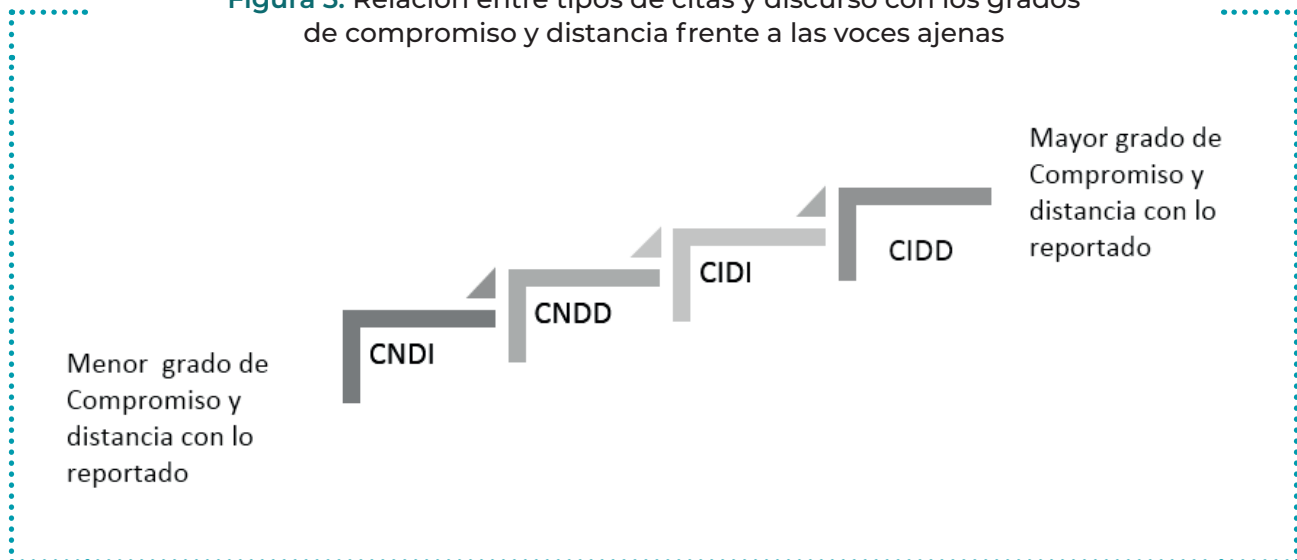
Tal como señalamos, en el caso de los patrones de uso de las CI y la CNI, no consideramos que los comportamientos se expliquen por elecciones atinentes a la disciplina. Más bien, corresponde a lo que los estudiantes han apropiado como función del género, pues al parecer esta función es demostrar un saber, aunque ello no necesariamente implique una reflexión acerca de para qué o por qué incluirlo. Subyace, según lo refieren García-Milá *et al.* (2016), una representación del escrito polifónico, en la cual los estudiantes parecen convencidos de su función, pero más en relación con un principio implícito de su estructura, una suerte de estadio para demostrar que están al nivel de la exigencia, lo cual se acompaña de un cierto “placer por citar” para demostrar legitimidad intelectual y acopio de fuentes, pero sin ir más allá de esta petición.

Consecuentemente con esta explicación, Reyes (2003) refiere que, para el caso del discurso académico, la reproducción literal de los enunciados es una fuente de elementos probatorios y de autoridad, hecho que explicaría su alta frecuencia en ciertas secciones de los géneros, como la introducción de los artículos científicos (Swales, 1990, 2004). Frente a tal evidencia, consideramos que parte de esta preferencia por el DD en los marcos teóricos responderá, sin duda, a esta función. No obstante, este solo requisito no explica la tendencia descrita, más bien la reproducción se relaciona con la tendencia a acumular citas o a lo que Pollet (2004, p. 81) denomina función de *stockage* (almacenamiento).

Otras posibilidades documentadas en el corpus incluyen el uso de CI con reproducción directa extensa (más de 40 palabras y en la mayoría de los casos con uso de sangría y estructuración en bloque), CNI indirectas y CNI directas y extensas. Los grados de variación hallados muestran que el recurso de integración y la elección de reproducir o reformular están estrechamente vinculados, dado que el hecho de hacer énfasis en uno u otro aspecto o hacerlo de manera conjunta indica el grado de adherencia a las voces ajenas y, en nuestro caso, el despliegue de ciertas habilidades discursivas. En este sentido, observamos que el continuo se manifiesta en una relación que podríamos ilustrar así en la figura 3).

Bibiana Yaneth Romero Chala

**Figura 3.** Relación entre tipos de citas y discurso con los grados de compromiso y distancia frente a las voces ajenas

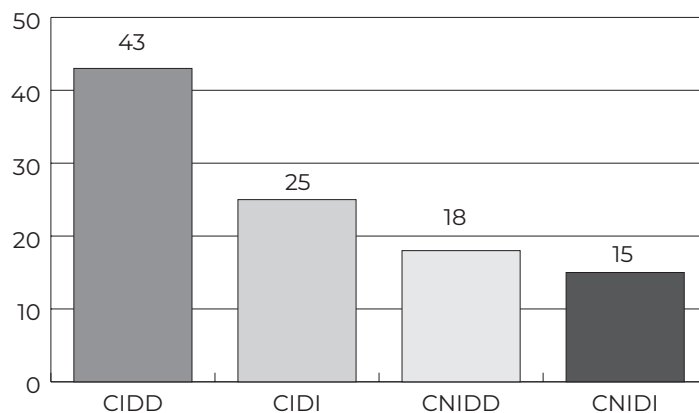


**Fuente:** Elaboración propia

Frente a los patrones de uso ilustrados en la figura 3 y en consonancia con lo que ya hemos expuesto sobre la inserción de CI y CNI, tenemos que en los marcos teóricos analizados se manifiesta un claro patrón de elecciones relacionadas con un mayor grado de compromiso frente a las fuentes y una mayor distancia, comprendida esta como grado de interferencia sobre lo enunciado. Este comportamiento se ilustra de manera más clara si atendemos a la relación entre uso de CI y CNI, y la recurrencia al DD o al DI, ilustrado en la figura 4.

En los datos, se confirma que la relación de selecciones discursivas para la construcción de la transtextualidad en los marcos teóricos está orientada hacia una preferencia por la integración de los autores al discurso y la transcripción literal de sus enunciados, en una proporción del 43 %, en un extremo, y un menor uso de CNI y DI, con un 15 %, en el otro. Confirmaríamos, de este modo, la tendencia a marcar el compromiso con la fuente por las razones ya señaladas y, además, la escasa variedad de recursos enunciativos y escriturales, como la síntesis, el parafraseo y la construcción de la voz propia.

**Figura 4.** Porcentaje de uso del DD o DI en relación con CI y CNI

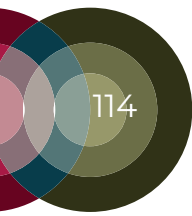


**Fuente:** Elaboración propia

### Plano interactivo

*Verbos de reporte.* En el corpus, se registraron 57 verbos de reporte, de estos el 78 % corresponden a verbos del discurso, el 14 % a verbos de investigación y el 7 % a verbos de cognición. Esta predominancia de verbos del discurso en relación con los otros dos grupos de verbos coincide con lo descrito en trabajos como los de Beke (2008), Hyland (2000, 2002) y Sánchez (2013), quienes observan este patrón como una tendencia a dar cuenta de las ideas de los autores y no tanto de sus procesos de investigación o estados introspectivos, así como de la necesidad de referir los planteamientos ajenos sin interferir valorativamente sobre ellos mediante el uso de verbos más neutrales, como *plantear*, *definir*, *decir*, etc.; función que, además, coincide con la del género. Así las cosas, lo que resulta más relevante de esta distribución es su relación con la forma de enunciación y modalidad. En la tabla 3, y a partir de la propuesta hecha por Beke (2007, pp. 210-211) para la clasificación de los verbos, ubicamos las posibilidades de dirección proyectada en algunos de estos verbos y sus potencialidades evaluativas.





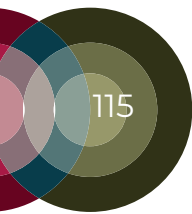
**Tabla 3.** Situaciones de enunciación y potencialidades evaluativas de verbos de reporte en el corpus

Situación de enunciación	Clases de verbos
Dan solución o confirman la veracidad o falsedad de la proposición	Verbo de investigación: <i>investigar</i> . Verbo del discurso: <i>asegurar</i> .
Tienen un valor declarativo	Verbos del discurso: <i>plantear, decir, proponer, afirmar, mencionar, manifestar, argumentar, exponer, citar, expresar, indicar, agregar, señalar, denominar, establecer, presentar, reconocer, sugerir, describir</i> , entre otros.
Refieren opiniones	Verbos del discurso: <i>sostener</i> .
Muestran la fuerza ilocutiva	Verbos del discurso: <i>resaltar, destacar</i> .
Se usan para conceptualizar o identificar términos	Verbos del discurso: <i>definir, acuñar, introducir, nombrar, llamar, conceptualizar</i> .
Introducen una orientación argumentativa para el discurso introducido	Verbo del discurso: <i>ilustrar</i> Verbo de investigación: <i>retomar, rastrear, indagar</i> .
Implican procesos mentales	Verbos mentales: <i>comprender, entender, coincidir</i> .

**Fuente:** Elaboración propia.

En el corpus, como puede observarse, predominan los verbos del discurso con una orientación declarativa. La mayoría de ellos no presentan marcas de evaluación negativa, como ocurre en verbos como *limitar, evadir, exagerar*. Ello señala que los estudiantes asumen una posición más neutral, lo cual se expresa claramente en la estructura sintáctica adoptada con mayor frecuencia: oraciones con sujeto + verbo + objeto, en las que el objeto directo se introduce mediante la cláusula subordinada *que*, seguida, como vimos en el apartado de análisis de los estilos, del DD. La adopción de esta estructura mostraría que los autores no intentan cuestionar el grado de verdad de lo propuesto por quienes citan, en tanto que valoran positivamente sus aportaciones.

*Funciones de la citas.* Con respecto a las funciones de la citación en el corpus, tal como se aprecia en la tabla 4, en los marcos teóricos de los estudiantes predomina la función de citación 4: proporción de trabajos de fundamentación, con un promedio de uso muy significativo (77 %), frente a funciones como F8: Justificar afirmaciones (11 %) y F3: Identificar las publicaciones originales o trabajos donde aparece un concepto (4 %). El resto de funciones tiene una frecuencia de aparición muy baja en el corpus, de apenas el 4, 3, 2 y 1 %.



**Tabla 4.** Porcentaje de funciones encontradas en el corpus

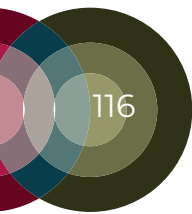
Funciones	Funciones de citas	Número de citas	% de funciones de citas
F4	Proporcionar trabajos de fundamentación	364	77,12
F8	Justificar afirmaciones	54	11,44
F13	Identificar las publicaciones originales u otros trabajos que describen un término o concepto	21	4,45
F9	Sugerir nuevas líneas de investigación	14	2,97
F7	Criticar trabajos previos	10	2,12
F11	Refrendar datos y clases de hechos	2	0,42
F12	Identificar las publicaciones originales en las que una idea o concepto fue analizada	2	0,42
F14	Rechazar el trabajo o ideas de otros	2	0,42
F1	Rendir homenaje a los pioneros	2	0,42
F3	Identificar metodologías e instrumentos	1	0,21
Total		472	100,00

**Fuente:** Elaboración propia.

En esta distribución, se observa que las funciones 2: Dar crédito de los trabajos relacionados, 5: Corregir los trabajos propios, 6: Corregir los trabajos de otros y 15: Cuestionar pretensiones de prioridad de otros autores no se presentan, y las funciones 14 y 7 se presentan en apenas un 2 %.

El comportamiento está relacionado con los alcances y la función del género, pues en esta instancia, contrario a lo ocurrido en trabajos de divulgación científica (Sabaj y Páez, 2010; Weinstock, 1981), los autores no intentan demostrar que sus aportaciones constituyen novedades en el contexto de trabajos anteriores. Pese a esta evidencia, llama la atención la alta concentración de citas dedicadas a aportar fundamentaciones (función 4 y función 13) en relación con la escasa apelación a recursos de discusión o disentimiento. Consideramos que este patrón, en una parte significativa de los trabajos, se vincula con la función reproductiva y acumulativa de la escritura, que inferimos subyace a esta lógica.

Al respecto, conviene retomar las conclusiones de trabajos como los de Ainciburu (2014) Castelló (2009a, 2009b), Kelly & Bazerman (2003), Millet (1999), Pollet (2004), Pollet & Piette



(2002), Reuter & Delcambre (2002), Teberosky (2007) y Scardamalia y Bereiter (1985), cuyas aportaciones, aunque en contextos y géneros distintos, convergen en cuanto señalan que en la escritura de autores en formación está en juego el nivel epistémico, es decir, la posibilidad de articular la escritura con un despliegue del diálogo entre las voces en escena: la propia, las ajenas, las del interlocutor y, por ende, con la transformación del conocimiento y el pensamiento (Carlino, 2006). De lo anterior se infiere que las implicaciones estarían en el orden tanto del trabajo con las representaciones de la escritura del género como con la variedad de estrategias discursivas en acción, tales como la argumentación.

## PRINCIPALES DIFICULTADES EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA INTERTEXTUALIDAD

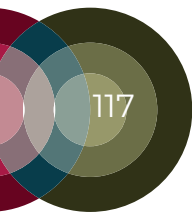
En cuanto a este aspecto, llama la atención que el reporte de Turnitin muestra un 44 % de coincidencias del corpus con fuentes en internet. El porcentaje revelado es elevado, no obstante, como aclaramos, no constituye un reflejo exacto de prácticas de plagio, pues incluye errores o desaciertos, como el uso de citas extensas y paráfrasis detectable, al igual que un resultado del porcentaje sobre la totalidad del corpus, de modo que pueden presentarse textos con un porcentaje mayor de problemas de citación —incluido el plagio— frente a otros con ausencia de estos.

**Tabla 5.** Porcentaje de aparición de desaciertos en la citación y referenciación en el corpus

Desacuerdo en la citación	Número de citas con errores	% de error	Desviación Estándar	Media	Varianza
Cita sin página	88	18,64	5,11	2,67	26,10
Citas sin comillas o cita en bloque sin sangría	54	11,44	2,15	1,61	4,81
Citas muy extensas	27	5,72	1,74	0,82	3,03
Citas sin fecha	20	4,24	1,09	0,61	1,18
Autor dentro del paréntesis en una CI	17	3,60	1,72	0,52	2,95
Citas sin autor	5	1,06	0,44	0,15	0,20

**Fuente:** Elaboración propia.

Como puede apreciarse en la tabla 5, el error más frecuente es la omisión de la página en citas directas, con un porcentaje del 20 %, lo que no se estima como una frecuencia alta. Es preciso



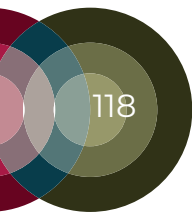
indicar que para este error la desviación estándar es mayor que la media, lo cual indica la presencia de valores extremos en relación con una alta dispersión de los datos. Lo anterior se evidencia en el valor tan alto de la varianza ocurrida por la presencia de un dato extremo, es decir, un solo individuo suma el 32 % del total de los errores encontrados, mientras que el 48 % de la muestra no presenta este tipo de error (0 errores).

La tendencia descrita es similar para el resto de errores, cuya desviación supera en todos los casos la media. Dada la cercanía con el grupo de estudiantes, pudimos individualizar los casos más relevantes y relacionarlos de manera cualitativa con aspectos como un bajo interés por las actividades de investigación, bajo rendimiento académico y, de modo particular, una escasa motivación hacia la escritura y su aprendizaje.

Al margen de esta dispersión de los datos, se advierte que el error más frecuente es la cita sin página. Consideramos que este desacierto está emparentado con otros errores en el corpus, como el uso de citas sin comillas o citas extensas sin sangría o en bloque, las cuales presentan un porcentaje del 11, 44 %; citas sin fecha, con un porcentaje del 20 %; autor de la cita entre paréntesis en una CI, con un porcentaje del 17 %; y citas sin autor, con un porcentaje del 5 %. Contrario al análisis adelantado en otros trabajos como el de Venegas, Meza y Martínez (2013), no consideramos que se trate de clases de citas emergentes, más bien atribuimos la presencia a errores en el dominio técnico de la citación en correlación con los manuales de estilo adoptados en la disciplina.

Es pertinente acotar que la mayoría de los autores de los textos incluidos en el corpus han tenido algún tipo de formación en citación, por lo que creemos que el fenómeno no se explica tanto por desconocimiento de los parámetros como por falta de precisión en los procesos de documentación y por la escasa reflexión o práctica sobre la dinámica de la investigación. Con todo, no consideramos este tipo de errores como un asunto estructural en la construcción de la intertextualidad, por lo que creemos más pertinente centrarnos en un segundo grupo de dificultades más próximas a la elaboración discursiva o a la incorporación funcional de la polifonía. Se trata de la presencia de construcciones en las que puede apreciarse la toma de información de grandes bloques textuales y de la inclusión de una variedad notable de citas de DD y DI, sin que en ello pueda apreciarse un trabajo de distanciamiento enunciativo, en algunos casos, o de pertinencia en la selección de lo referido, en otros.

Atribuimos estas particularidades a dificultades en el reconocimiento de la enunciación en los textos fuente y en el escaso manejo de estrategias discursivas, como la síntesis o la paráfrasis; pero, más allá de un asunto de competencia comunicativa, consideramos que la opción de reproduc-



ción de la fuente involucra otras actitudes del escritor frente a su identidad como escritor y con la representación de la tarea.

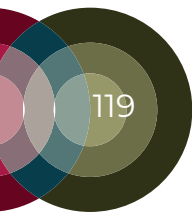
Ahora bien, nuestros hallazgos coinciden con los hechos en el contexto francófono, en que autores como Bosch & Grossmann (2001), Pollet (2004), Pollet & Piette (2002) y Reuter & Delcambre (2002), tras analizar la escritura de estudiantes universitarios de diferentes disciplinas: sociología, medicina, literatura y filosofía, evidencian la saturación intertextual y la describen como un excesivo apego a las fuentes. Esta práctica, lejos de mostrar una transformación del conocimiento, evidencia una representación de la escritura como reproducción (Bereiter & Scardamalia, 1987).

En otros contextos como el angloparlante (Kelly & Bazerman, 2003), el español (Castelló, 2009a, 2009b; Solé, 2007; Teberosky, 2007) y el latinoamericano (López, 2010; Padilla, Douglas y López, 2010; Narvaja de Arnoux, 2010; Picotto, 2010; Rosales y Vázquez, 2008; Vanegas, Meza y Martínez, 2013) se han documentado problemas similares. Los trabajos de revisión tanto de escritura de textos en los primeros niveles como de comparación de la escritura en tesis de pregrado y posgrado señalan que en los estadios iniciales de formación se presenta una escasa variedad funcional en el acopio de las voces, por lo que es poco frecuente la incorporación de estructuras de reporte, estrategias de encuadre y retome de la información, en contraste con la incrustación forzada de citas, así como de dificultades para relacionar conceptos en la construcción de justificaciones.

Nuestra investigación apunta a considerar que el conjunto de estos factores, si bien están en conjunción con dominios lingüísticos y retóricos particulares, parece corresponder de manera más estrecha a la construcción progresiva de la identidad del escritor. Construcción que estaría moldeada por las prácticas y representaciones propias de la cultura letrada a la que pertenece o aspira pertenecer el escritor en formación.

## CONCLUSIONES

El análisis avanzado nos permite concluir que en etapas de formación inicial las características de atribución del conocimiento, evidentes en el uso de las citas, no responden a la variación o elecciones lingüísticas y retóricas propias de una comunidad discursiva, en el intento de posicionarse frente al conocimiento, como ocurre en textos de posgrado o de comunidades especializadas; más bien señalan relaciones entre los grados de conciencia sobre las funciones de la citación y sobre la representación misma de elementos, como la autoría, el género y la tarea de escritura. Esta conclusión se confirma por los datos en, al menos, tres aspectos.

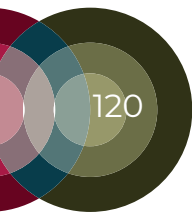


En primer lugar, las elecciones predominantes de CI con reproducción directa del discurso y bajo la estructura de reporte activa revelan la escasa distancia y posicionamiento frente a las fuentes y un excesivo apego a la autoridad. Más allá de considerar el problema respecto de cómo se presenta, la estimación más pertinente estaría en los procesos que anteceden al producto escrito y sobre los que poca o nula atención se presta en la formación: nos referimos a las fases de lectura, documentación, recopilación, tratamiento y discusión de las fuentes teóricas y conceptuales.

A nuestro juicio, en la educación superior, aún se subestima la complejidad de pensar y escribir a partir de múltiples fuentes y la función de transformación del conocimiento como proceso explícito en la formación en investigación. En este orden de ideas, la síntesis, el parafraseo y la argumentación para la construcción de la voz propia no son logros *a priori*, más bien constituyen sucesos progresivos en la construcción de la identidad de un escritor en una actividad y comunidad definida. Como en cualquier proceso de “enculturación”, la exposición implícita a los elementos no garantiza su aprehensión. El ingreso a una cultura, en este caso, disciplinar, estará positiva o negativamente marcado por el compromiso de sus miembros con la actividad, sus géneros y sus formas de enseñanza-aprendizaje.

En segundo lugar, las elecciones retóricas, manifiestas en el uso de los verbos de reporte y las funciones de las citas, nos permiten señalar que las restricciones en la interacción —documentadas como patrón de compromiso, distancia o inscripción de la voz propia— se conectan, además de lo dicho antes, con las formas de representación del escrito polifónico, a menudo distantes entre docentes y estudiantes. Al parecer, para los últimos, esta función se asocia a un requisito a fin de demostrar legitimidad intelectual y acopio de fuentes, en tanto que los primeros esperan una apropiación epistémica y retórica suficiente para el posterior ejercicio investigativo. El resultado del desencuentro se traduce en el malestar, pocas veces resuelto, o en la mayoría de los casos, abordado a partir de lecciones —a manera de remedios— sobre asuntos de citación, a menudo orientada de forma más instrumental que funcional, y, por ende, poco provechosa para la mejora de los textos.

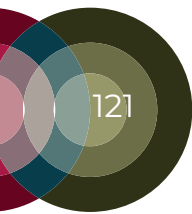
Por último, sobre las dificultades advertidas y categorizadas como desaciertos en la citación, propendemos a superar la visión del déficit para explicarlas según factores más estructurales, como las implicaciones de la construcción de la identidad en el seno de una comunidad. Coincidimos con autores como Castelló (2009a, 2009b) y Ivanič (1998) en que la apropiación y el dominio de las características lingüísticas y retóricas de un género coincidirá con la experiencia de exposición explícita, regulada y positiva a las pautas de escritura. Este es, sin duda, un proceso complejo, en etapas sucesivas en la vida del escritor, y por tanto, en íntima conexión con el proceso pedagógico y didáctico.



En conjunto, nuestras conclusiones apuntan a la necesidad de integrar, de manera temprana al currículo, dispositivos o secuencias didácticas que permitan una doble convergencia; por un lado, el desarrollo de un trabajo explícito tanto de los procesos cognitivos implicados en la elaboración de información necesaria para escribir como de los recursos inherentes a la estructura textual e interactiva del texto polifónico. Por otro, la didactización de los saberes discursivos armonizada con la actividad en la cual ocurre la escritura, ello quiere decir, contemplar elementos, como los instrumentos, las mediaciones, los sujetos implicados (docente y estudiantes), las reglas de la comunidad discursiva, las divisiones del trabajo y los géneros (Engeström, 2014; Leontiev, 1975). En ausencia de estas consideraciones, los esfuerzos de aprendizaje, aunque intencionados, resultarán poco determinantes en el logro de la inserción de los estudiantes en sus comunidades disciplinares.

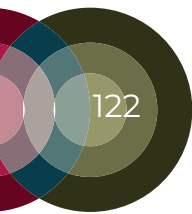
## REFERENCIAS

- Ädel, A. (2006). *Metadiscourse in L1 and L2 English*. (vol. 24). Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Ainciburu, M. C. (2014). El plagio en la escritura académica de posgrado y su influencia en la práctica ele: herramientas antiplagio y su uso en ámbito universitario. En N. M. Contreras Izquierdo (Ed.), *La enseñanza del español como LE/L2 en el siglo XXI*. (pp. 33-42). Madrid, España: Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera.
- American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association*. (6.ª ed.). Washington, D. C., EE. UU.: Autor.
- Badley, G. (2009). Academic writing as shaping and re-shaping. *Teaching in Higher Education*, 14(2), 209-219. <https://doi.org/10.1080/13562510902757294>
- Bajtín, M. (1999). *Estética de la creación verbal*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Bartholomae, D. (1985). *Inventing the university*. Nueva York, EE. UU.: Guilford.
- Bazerman, C. (2004). Intertextuality: How texts rely on other texts. En C. Bazerman y P. Prior (Eds.), *What writing does and how it does it: An introduction to analyzing texts and textual practices*. (pp. 83-96). New Jersey, EE. UU.: Lawrence Erlbaum.
- Beke, R. (2007). *Las voces de los otros en el discurso académico de los investigadores de la educación* (Tesis doctoral, Universidad Central de Venezuela, Caracas, Venezuela). Recuperado de <http://saber.ucv.ve/handle/123456789/3731>
- Beke, R. (2008). El discurso académico: la atribución del conocimiento en la investigación educativa. *Núcleo*, 25, 13-35. Recuperado de <http://www.revenicyt.ula.ve/storage/repo/ArchivoDocumento/nucl/v25/articulo1.pdf>
- Beke, R. (2011). El conocimiento ajeno en las disciplinas: referencias y citas. En A. Bolívar y R. Beke (Comps.), *Lectura y escritura para la investigación*. (pp. 131-162). Caracas, Venezuela: Universidad Central de Venezuela.

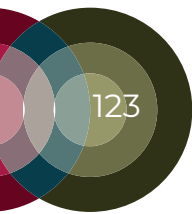


- Bereiter, C. & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. New Jersey, EE. UU.: Lawrence Erlbaum.
- Bhatia, V. (2002a). Applied genre analysis: A multi-perspective model. *Ibérica: Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos*, 4, 3-19. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2475932>
- Bhatia, V. (2002b). A generic view of academic discourse. En J. Flowerdew (Ed.), *Academic discourse*. (pp. 21-39). Harlow, RU: Longman.
- Bolívar, A. y Betancourt, G. (2002). Estructuras de reporte y atribución de la información en la noticia periodística. *Núcleo*, 1(19), 41-56. Recuperado de <http://bdigital.ula.ve/storage/pdf/nucl/v19/articulo03.pdf>
- Bolívar, A., Beke, R. y Shiro, M. (2010). Las marcas lingüísticas del posicionamiento en las disciplinas: estructuras, voces y perspectivas discursivas. En G. Parodi (Ed.), *Alfabetización académica y profesional en el siglo XXI: leer y escribir desde las disciplinas*. (pp. 95-125). Santiago de Chile, Chile: Ariel.
- Casalmiglia, H. y Tusón, A. (1999). *Las cosas del decir: manual de análisis del discurso*. Barcelona, España: Ariel.
- Carlino, P. (2006). La escritura en la investigación. Recuperado de <https://www.academica.org/paula.carlino/66>
- Castelló, M. (2009a). Aprender a escribir textos académicos: ¿copistas, escribas, compiladores o escritores? En J. I. Pozo y M. del P. Pérez Echeverría (Coords.), *Psicología del aprendizaje universitario: la formación en competencias*. (pp. 120-133). Madrid, España: Morata.
- Castelló, M. (2009b). Escribir trabajos de investigación con alumnos de grado. *Textos de Didáctica de la Lengua y de la Literatura*, 50, 21-29. Recuperado de <https://www.academia.edu/download/49803069/escribir-trabajos-de-investigacion-con-alumnos-de-grado.pdf>
- Castelló, M., Corcelles, M., Iñesta, A., Vega, N. y Bañales, G. (2011). La voz del autor en la escritura académica: una propuesta para su análisis. *Revista Signos*, 44(76), 105-117. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342011000200001>
- Colás Bravo, M. P., Buendía Eisman, L. y Hernández Pina, F. (Coords.) (2009). *Competencias científicas para la realización de una tesis doctoral*. Barcelona, España: Davinci Continental.
- Ducrot, O. (1986). *El decir y lo dicho: polifonía de la enunciación*. Barcelona, España: Paidós.
- Engeström, Y. (2014). *Learning by expanding*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- García-Milá, M., Pérez-Echeverría, M. P., Postigo, Y., Martí, E., Villarroel, C. y Gabucio, F. (2016). ¿Centrales nucleares? ¿Sí o no? ¡Gracias! El uso argumentativo de tablas y gráficas. *Infancia y Aprendizaje*, 39(1), 187-218.
- Halliday, M. A. K. & Matthiessen, C. M. I. M. (2004). *An introduction to functional grammar third edition*. Londres, RU: Edward Arnold.

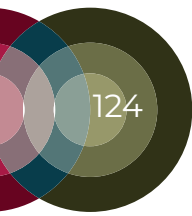




- Hyland, K. (1999). Academic attribution: Citation and the construction of disciplinary knowledge. *Applied Linguistics*, 20(3), 341-367. <https://doi.org/10.1093/applin/20.3.341>
- Hyland, K. (2000). *Disciplinary discourse*. Londres, RU: Longman.
- Hyland, K. (2001). Humble servants of the discipline? Self-mention in research articles. *English for Specific Purposes*, 20(3), 207-226. [https://doi.org/10.1016/S0889-4906\(00\)00012-0](https://doi.org/10.1016/S0889-4906(00)00012-0)
- Hyland, K. (2002). Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 34(8), 1091-1112. Recuperado de [http://www.academia.edu/download/43434654/Authority\\_and\\_invisibility\\_authorial\\_ide20160306-9840-7xnecc.pdf](http://www.academia.edu/download/43434654/Authority_and_invisibility_authorial_ide20160306-9840-7xnecc.pdf)
- Hyland, K. (2005). Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies*, 7(2), 173-192. <https://doi.org/10.1177/1461445605050365>
- Ivani R. (1998). *Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing*. Ámsterdam, Países Bajos: John Benjamins.
- Jacoby, S. (1987). References to other researchers in literary research articles. *ELR Journal*, 1(33), 33-78.
- Kelly, G. J. & Bazerman, C. (2003). How students argue scientific claims: A rhetorical-semantic analysis. *Applied Linguistics*, 24(1), 28-55.
- Kristeva, J. (1981). *Semiótica I*. Madrid: Fundamentos.
- Leontiev, A. (1975). *Actividad, conciencia y personalidad*. Moscú, Rusia: Universidad Estatal de Moscú.
- López, E. (2010). Producción de escritos argumentativos: la construcción de la postura del enunciador. En A. Vázquez, M. del C. Novo, I. Jakob y L. Pelliza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. (pp. 553-562). Córdoba, Argentina: Unirío. Recuperado de <https://www.academia.edu/download/31137978/978-987-688-007-7.pdf>
- Maldonado, C. (1991). *Discurso directo y discurso indirecto*. Madrid, España: Taurus.
- Massi, M. (2005). Las citas en la comunicación académica escrita. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36(5), 1-8. Recuperado de [http://www.amsafelacapital.org.ar/images/201804/encuentros\\_de\\_escritura/massi\\_m\\_p\\_2005\\_01.pdf](http://www.amsafelacapital.org.ar/images/201804/encuentros_de_escritura/massi_m_p_2005_01.pdf)
- Meza, P. (2013). *La comunicación del conocimiento en las secciones de tesis de lingüística: determinación de la variación entre grados académicos* (Tesis doctoral, Universidad Católica de Valparaíso, Valparaíso, Chile).
- Meza, P. (2018). Estrategias de posicionamiento del autor en artículos de investigación de ciencias sociales, humanidades e ingeniería: novatos versus expertos. *Información Tecnológica*, 29(2), 3-18. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07642018000200003>
- Meza, P. y Martínez, J. (2011). *La atribución del conocimiento en los TFG de psicología y de literatura en los niveles académicos de licenciatura y magíster*. Ponencia presentada en el Sexto Congreso Internacional de la Cátedra Unesco, Barranquilla, Colombia.



- Millet, M. (1999). Économie des savoirs et pratiques de lectura. L'analyse des formes du travail intellectuel étudiant en médecine et en sociologie. *Éducation et sociétés*, 2(4), 57-74.
- Narvaia de Arnoux, E. (2010). La escritura de tesis: apoyos institucionales y propuestas pedagógicas. En A. Vázquez, N. María, I. Jakob y L. Pelliza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. (pp. 25-41). Buenos Aires, Argentina: Unirío. Recuperado de <https://www.academia.edu/download/31137978/978-987-688-007-7.pdf#page=25>
- Padilla, C., Douglas, S., & López, E. (2010). La comunicación académica como construcción argumentativa: perspectivas de lectura y de escritura de estudiantes universitarios. *La renovación de la palabra en el bicentenario de la Argentina. Los colores de la mirada lingüística*, 963-970.
- Pardo, M. y Castelló, M. (2016). Teaching writing for learning at university: A proposal based on collaborative review. *Infancia y Aprendizaje*, 39(3), 560-591. <https://doi.org/10.1080/02103702.2016.1196914>
- Parodi, G. (2007). El discurso especializado escrito en el ámbito universitario y profesional: constitución de un corpus de estudio. *Revista Signos*, 40(63), 147-178.
- Parodi, G. (2008). Lingüística de corpus: una introducción al ámbito. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 46(1), 93-119. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832008000100006>
- Picotto, D. (2010). Apuntes sobre un dispositivo de intervención en procesos de escritura universitaria: las tutorías de escritura de trabajos finales de la Universidad Nacional de Lanús. En A. Vázquez, M. del C. Novo, I. Jakob y L. Pelizza (Comps.), *Lectura, escritura y aprendizaje disciplinar*. (pp. 25-41). Córdoba, Argentina: Unirío. Recuperado de <https://www.academia.edu/download/31137978/978-987-688-007-7.pdf>
- Pollet, M.-C. (2004). Appropriation et écriture de savoirs chez des étudiants de première année: une voie difficile entre stockage et élaboration. *Pratiques*, 121(1), 81-92. Recuperado de [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2004\\_num\\_121\\_1\\_2034](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2004_num_121_1_2034)
- Pollet, M.-C. & Piette, V. (2002). Citations, reformulations du discours d'autrui: une clé pour enseigner l'écriture de recherche? *Spirale-Revue de recherches en éducation*, 29(29), 165-179. Recuperado de [https://www.persee.fr/doc/spira\\_0994-3722\\_2002\\_num\\_29\\_1\\_1443](https://www.persee.fr/doc/spira_0994-3722_2002_num_29_1_1443)
- Reyes, G. (2003). Los procedimientos de cita: estilo directo y estilo indirecto. Madrid, España: Arco.
- Reuter, Y. & Delcambre, I. (2002). Images du scripteur et rapports à l'écriture. *Pratiques*, 113(1), 7-28. Recuperado de [https://www.persee.fr/doc/prati\\_0338-2389\\_2002\\_num\\_113\\_1\\_1942](https://www.persee.fr/doc/prati_0338-2389_2002_num_113_1_1942)
- Romera, M. J. (1996). Citas y referencias bibliográficas en el sistema de comunicación científica. *Revista Complutense de Educación*, 7(1), 243-270. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/viewFile/RCED9696120243A/17635>
- Rosales, P., & Vázquez, A. (2008). La escritura de textos argumentativos a partir de fuentes contrastantes. *Lectura y escritura críticas: perspectivas múltiples. [Documento en Línea] Disponible: www.filo.unt.edu.ar/jorn\_unesco/jorn\_unesco\_cd.htm [Consulta: 2015, marzo, 24].*



- Sabaj, O. y Páez, D. (2010). Tipos y funciones de las citas en artículos de investigación de tres disciplinas. *Literatura y Lingüística*, 22, 117-134. <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112010000200009>
- Sánchez, D. (2013). Aplicabilidad de la tipología de funciones retóricas de las citas al género de la memoria de máster en un contexto transcultural de enseñanza universitaria. *Revista Signos*, 46(81), 82-104. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342013000100004>
- Scardamalia, M. & Bereiter, C. (1985). Development of dialectical processes in composition. En D. Olson, N. Torrance & A. Hildyard (eds.). *Literacy, Language and Learning* (pp. 307-329). Cambridge: Cambridge University Press.
- Siddharthan, A. & Teufel, S. (2007). Whose idea was this, and why does it matter? Attributing scientific work to citations. En *Human language technologies 2007: The conference of the North American chapter of the Association for Computational Linguistics; proceedings of the main conference*. (pp. 316-323). Rochester, EE. UU.: Association for Computational Linguistics. Recuperado de <https://www.aclweb.org/anthology/N07-1040.pdf>
- Sinclair, J. (1991). *Corpus, concordance, collocation*. Oxford, RU: Oxford University Press.
- Solé, I. (2007). La lectura como transformación del pensamiento. *Proyecto de Lectura para Centros Escolares (plec)*. Fundación Germán Sánchez Ruipérez. Disponible en: [www.plec.es/documentos.php?id\\_documento=146&id\\_seccion=8&nivel=Bachillerato](http://www.plec.es/documentos.php?id_documento=146&id_seccion=8&nivel=Bachillerato).
- Swales, J. (1990). *Genre analysis: English in academia and research settings*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Swales, J. (2004). *Research genres: Explorations and applications*. Cambridge, RU: Cambridge University Press.
- Teberosky, A. (2007). El texto académico. En M. Castelló (Coord.), *Escribir y comunicarse en contextos científicos y académicos: conocimientos y estrategias*. (pp. 9-12). Barcelona, España: Graó.
- Thompson, G. (2001). Interaction in academic writing: Learning to argue with the reader. *Applied Linguistics*, 22(1), 58-78. <https://doi.org/10.1093/applin/22.1.58>
- Thompson, P. (2005). Points of focus and position: Intertextual reference in PhD theses. *Journal of English for Academic Purposes*, 4, 307-323. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.07.006>
- Venegas, R., Meza, P. y Martínez, J. (2013). Procedimientos discursivos en la atribución del conocimiento en tesis de lingüística y filosofía en dos niveles académicos. *RLA: Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 51(1), 153-179. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832013000100008>
- Venegas, R., Zamora, S. y Galdames, A. (2016). Hacia un modelo retórico-discursivo del macrogénero trabajo final de grado en licenciatura. *Revista Signos*, 49, 247-279. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342016000400012>
- Weinstock, M. (1981). Citation indexes. En *Encyclopedia of Library and Information Science*. (vol. 5, pp. 6-40). Nueva York, EE. UU.: Marcel Dekker.